

Otto, Gunter

Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 109-126. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3)



Quellenangabe/ Citation:

Otto, Gunter: Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 109-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235199 - DOI: 10.25656/01:23519

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235199>

<https://doi.org/10.25656/01:23519>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Herausgegeben von

Fritz Blättner / Hans Bohnenkamp / Otto Friedrich Bollnow / Wolfgang Brezinka

Josef Derbolav / Josef Dolch / Andreas Flitner / Wilhelm Flitner

Georg Geißler / Oskar Hammelsbeck / August Klein / Martinus J. Langeveld

Ernst Lichtenstein / Wolfgang Scheibe / Franz Vilsmeier

mitbegründet von Erich Weniger †

Geschäftsführender Herausgeber:

Georg Geißler

Schriftleiter:

August Klein und Wolfgang Scheibe

3. Beiheft

Das Problem der Didaktik

Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag

vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Vorwort	1
Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache 2
Felix Messerschmid	Politische und Musische Bildung 5
Wolfgang Klaffki	Das Problem der Didaktik 19
Klaus Doderer	Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung 63
Gisela Schrade	Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule 78
Dietrich Pregel	Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils 88
Gunter Otto	Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes . . . 109
Wolfgang Bleichroth	Zur Didaktik der Naturlehre 127
Ilse Lichtenstein-Rother	Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule 145
Oskar Hammelsbeck	Zusammenfassung und Ausblick 170

1. Auflage 1963, 2. Auflage 1963, 3. Auflage 1964

© 1963 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

GUNTER OTTO

Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes

Wohl ein Dutzend mehr oder weniger unterschiedlicher didaktischer Konzepte konstituiert mit und ohne Wissen der Lehrer die gegenwärtige Unterrichtspraxis unseres Faches. Ich versichere im Vorhinein, daß ich keine neue — dreizehnte — Fachdidaktik explizieren werde. Vielmehr möchte ich versuchen zu zeigen, welche unterrichtlichen Möglichkeiten dem Lehrer aus der Bindung an die vorliegenden und miteinander konkurrierenden didaktischen Vorstellungen *erwachsen* und *entgehen*. Im Laufe dieser Untersuchung nehme ich zu vier Problemkreisen Stellung:

1. Zu Grundfragen der Fachdidaktik.
2. Zu gegenwärtigen künstlerischen Wirklichkeit von Schulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen.
3. Zu drei didaktischen Schlüsselbegriffen.
4. Zum Verhältnis unserer theoretischen Erörterungen zur Schulpraxis.

Hierbei wird sich zeigen, daß der Kunstunterricht aus mehreren Gründen für die Diskussion fachinhaltlicher Erwägungen besonders geeignet ist.

I.

Zu Grundfragen der Fachdidaktik

Der Sachbereich Bildende Kunst steht seit einigen Jahrzehnten selbst in einem Prozeß der Umstrukturierung — wenn nicht der „Auswechslung“ — seiner „Inhalte“¹⁾. Eine gewisse Unsicherheit in inhaltlichen Fragen gehört also nicht nur zu den lang diskutierten Sorgen der Schule, sondern — die Kunst verweist uns darauf — sie besteht offenbar in weiten Kulturbereichen. So ist es eine der Nöte des Zeitgenossen im Umgang mit der heutigen Kunst, daß die bisher *vertrauten* Inhalte — die Mandolinen und Rebhühner, die Ratsherren und Mona Lisen, die Veduten und die Kreuze im Gebirge — fehlen. Die Nöte des Lehrers reichen weiter: sie werden nicht nur durch die *neuen* Inhalte, sondern auch durch die *alten* Empfehlungen, Methoden, Pläne *usf.* ausgelöst. Unsere Situation ist also recht ungesichert, ermuntert aber vielleicht auch zu mancherlei neuen Versuchen und Entscheidungen.

Am Gespräch über didaktische Probleme unseres Faches nehmen Pädagogen, Maler, Kunsthistoriker, Vertreter der Kunstproduktion als auch der -reflexion teil; wichtige Ratgeber sind weiterhin diejenigen, die nach dem Ort und der Bedeutung der Kunst für den Menschen (in seiner jeweiligen Entwicklungslage) und für die Gesellschaft (in ihrer jeweiligen Verfaßtheit) fragen: die Psychologen, Anthropologen, Soziologen. Dieses großartig besetzte Symposium kommt in

Gang, wird verursacht, wird immer wieder „zur Realität“ gerufen durch den praktizierenden Kunsterzieher; seine Frage vermeldet immer wieder: die Wirklichkeit der *Kunst*, die Wirklichkeit der *Schüler*, die Wirklichkeit des *Unterrichts* sehen ganz anders aus als die Daten, mit denen zu arbeiten wir uns gerade gewöhnt oder vielleicht sogar verstanden haben.

Drei Kennzeichen des in der konkreten und aktuellen Situation zu führenden Wechselgesprächs zwischen der Pädagogik und der Didaktik, zwischen der Pädagogik und der Bildenden Kunst, zwischen der Theorie und der Praxis sind:

1. Von der *Pädagogik zur Didaktik* hin besteht die Tendenz zunehmender Konkretisierung und Spezifizierung mit Blick auf den Unterricht.
2. Im Gesprächsverhältnis zwischen *Pädagogik und Fachbereichen* gibt es keinen Vorrang; *Maler und Pädagogen* sind gleich berechtigt und gleich notwendig.
3. Das wechselseitige Bezogensein von *Theorie und Praxis* ermöglicht, daß die Didaktik sowohl zum Gewinn theoretischer Positionen beiträgt, die geeignet sind, Kunstunterricht zu planen und zu steuern, als auch Hilfen für die kritische Durchleuchtung gängiger Praktiken leistet.

Zusammengefaßt: Die Didaktik unseres Faches fragt von der Allgemeinen Pädagogik zur Bildenden Kunst hin und umgekehrt; sie fragt vom Kind und Jugendlichen aus nach der künstlerischen Wirklichkeit, in der wir heute leben, und wiederum auch von dieser zurück zum Kind und Jugendlichen hin; sie fragt von der Disziplin Kunst zur Wirklichkeit der Kunst und vom „Alltag der Kunst“ zur Disziplin hin; sie fragt nach den prinzipiellen unterrichtlichen Strukturen, die auch im Kunstunterricht aufweisbar sein müssen und verfolgt andererseits, inwieweit das „Fach“ die „Allgemeinvorstellung“ von Unterricht modifiziert.

Hier springt nun die Frage auf, in welchem Verhältnis die Einzeldisziplin — die Bildende Kunst also — und die Fachdidaktik zueinanderstehen. Da dies ein *allgemeines* Problem aller Fachdidaktiken ist, begnügen wir uns mit einem dreifachen Hinweis, der nur die Grundrichtung andeuten soll. Zunächst: fachdidaktische Entscheidungen ohne intime Kenntnis und Erfahrung in dem Fachbereich, auf den sich die jeweilige Didaktik bezieht, sind natürlicherweise unmöglich; sodann: fachdidaktische Entscheidungen sind immer auch pädagogische Entscheidungen; schließlich: in der Zusammensetzung mit Didaktik meint *Fach* nicht die jeweilige Disziplin. Vielmehr umfaßt z. B. das „Fach“ *Bildende Kunst*²⁾ die jeweils neu zu ermittelnden, künstlerisch relevanten Dimensionen (oder Aspekte) des Lebensbereiches von Kindern und Jugendlichen; zugleich gehört die Lehre aller der künstlerisch relevanten Inhalte, Verfahrens- und Verhaltensweisen zum Fach Bildende Kunst, die zur verstehenden Durchdringung der Daseinswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen erlebt, erfahren, gewußt oder gekonnt werden sollten.

Die Fachdidaktik der Bildenden Kunst wird also nicht vorschnell — und kann auch gar nicht — „klären“, welche *Teilkapitel* der Kunst z. B. im 8. Schuljahr zu

lehren sind; sondern sie muß vor allem anderen fragen: welchen Ausschnitt der jeweils gegenwärtigen Welt aktualisiert z. B. der Vierzehnjährige und was begegnet ihm darin unter der Kennmarke Kunst? Was müßte man ihn weiterhin lehren, damit er das ihm Begegnende erkennen, verstehen und verarbeiten, darunter auswählen, es annehmen oder abwehren kann?³⁾

Auf diese — so begrenzten — Fragen kann man bereits so unterschiedlich antworten, daß es verständlich ist, wenn heftige Debatten um Einzelvorschläge entbrennen.

II.

Zur gegenwärtigen künstlerischen Wirklichkeit von Schulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen

Bei dem dargestellten Verständnis, das wir von einem Unterrichtsfach im allgemeinen und vom Kunstunterricht im besonderen haben, ist es zunächst unerläßlich, die gegenwärtige künstlerische Wirklichkeit mit Hilfe einer vereinfachenden Strukturskizze nachzuzeichnen. Wenn wir jedoch bedeutsame oder charakteristische oder auffällige Phänomene der Gegenwart zu ermitteln suchen, beginnen die — kennzeichnenden — Schwierigkeiten damit, daß man sich verständigen müßte, was denn heute für „künstlerisch“ gehalten werden könnte: die *Gestaltung* der Keksschachtel, das *Designing* des Bügeleisens, der *Entwurf* von Kinoplakaten, die *Bilder* in den Glaserläden oder die in den Privatgalerien oder die in den städtischen Museen, die *Bilder* in den Lesebüchern oder die *Plastiken* in den Parkanlagen?

Dies alles und noch viel mehr steht in unserem Fach zur Debatte; demgegenüber wirkt z. B. das Problem, zwischen Gotik und Romanik unterscheiden zu lernen, recht simpel, wirkt auch die isolierte Aufgabe „blau und gelb gibt grün“ vergleichsweise harmlos. Keines der klassischen Schemata — die Unterscheidung nach Kunst und Handwerk, die Absetzung der Kunst vom Kunstgewerbe, ebensowenig aber auch die Differenzierung nach Malerei, Graphik, Plastik, Architektur — keines aller dieser Schemata reicht aus, um die gegenwärtige Vielfalt künstlerischer oder — vorsichtiger — „kunstverdächtig“ Produktion auffassen und systematisieren zu können. Wir müssen darauf eingehen und diese bedrängende und zugleich immunisierende Vielfalt ernst nehmen. Alles, was in den genannten und noch einmal so viel möglichen Beispielbereichen entworfen, hergestellt, geschaffen, gestaltet und produziert wird, bedient sich der *urphänomenalen Mittel der Kunst*, bedient sich eben der Mittel, die seit je die Mittel der Bildenden Kunst sind: die Wirkung von Keksschachteln, Filmplakaten, abstrakten, konkreten und gegenständlichen Bildern, gegenständlichen und nicht gegenständlichen, marmornen oder blechnen Plastiken beruht gleichermaßen auf Gegebenheiten der Farbe und der Form, des Raumes und der Fläche, der Linie und des Flecks, der Wölbung und der Höhlung, des Helldunkels und der Tonstufe, der Komplementär-, der Nachbarschaftsbeziehung der Farbe usf. Werbung, Dekoration und Verpackung

sind damit künstlerisch ebenso relevant wie die (ja auch vorhandenen und geliebten) „Elfenreigen“ und „Füllhörner“ auf „Schlafzimmerbildern“ oder „Linienbündel“ und „Farbkleckse“ auf den sogenannten „modernen“ Bildern. Und weil uns dies *alles* — nicht *nur* die Volkskunst, nicht *nur* die große Kunst, nicht *nur* die abstrakte Kunst —, weil uns dies *alles* umgibt und angeht, weil irgendwelche Gruppen immer irgendetwas davon als besonders „künstlerisch“, „abendländisch“, „ethisch wertvoll“, „modern“ usf. anpreisen, deswegen muß sich Unterricht auf dies *alles* beziehen; deswegen ist dies *alles* didaktisch relevant; deswegen muß es ein Unterrichtsfach der allgemeinbildenden Schule geben, das sich dieses Bereiches unserer Kultur analysierend, lehrend, d. h. *teilnehmend* und *erhellend* verpflichtet weiß.

So sparsam unsere Hinweise bleiben müssen, lassen sie jedoch schon jetzt zwei Feststellungen zu. Zum einen: die einzelnen Erscheinungen innerhalb der künstlerischen Wirklichkeit sind gegenwärtig ungewöhnlich *disparat*⁴⁾; die Phänomene — Bild, Reklame, Briefmarke z. B. — gehen in ihren optischen Qualitäten zwar auf gemeinsame Grundstrukturen zurück; sie liegen hinsichtlich ihrer sozialen Funktion, des sozialen Prestiges, das sie haben oder bieten, ihrer Bereichszugehörigkeit, der ästhetischen wie ethischen Wertschätzung, die man ihnen angedeihen läßt, so weit auseinander, daß der Passant die starke formale Verwandtschaft, die z. B. zwischen dem Markenzeichen einer bekannten Schokoladenfirma und einer Zeichnung von Hans Hartung besteht, übersieht; dies auch noch deswegen, weil er das Zeichen der Schokoladenfirma zwar „modern“ wünscht, die Kunst, der es entlehnt ist, aber entweder nicht kennt oder nicht schätzt⁵⁾.

Über die Schwierigkeit des Vergleichens, Zuordnens und Zusammenfassens hinaus ist zum anderen die Tatsache eines außergewöhnlichen qualitativen Gefälles in allen Bereichen bemerkenswert. Es gibt keine qualitativ hochstehende „Große Kunst“ und eine etwa davon abhängende qualitativ niedriger stehende „Gebrauchs“-Kunst. Kunst hängt auf allen Ebenen des Kontakts, des Gebrauchs und Verbrauchs strukturell von dem ab, was in der sogenannt „großen“ Kunst am deutlichsten in Erscheinung tritt; aber eben nur strukturell und nicht qualitativ. Wir treffen neben schlechten Bildern auf künstlerisch hochwertige Plakate, neben guten Bildern auf künstlerisch minderwertige „Wandgestaltungen“ in der Architektur, neben guten gegenständlichen auf schlechte abstrakte Bilder und umgekehrt und usf. Qualität und Qualitätslosigkeit sind überall ebensogut möglich wie unmöglich, sind nicht bereichsspezifisch.

Jene erscheinungsmäßige, formale und qualitative Vielfalt liegt nicht an der Vielzahl apostrophierter Teilbereiche wie Malerei, Graphik, Werbung, Dekoration, Raumgestaltung usf., sondern ist bereits in der Bildenden Kunst im engeren Sinne erkennbar und auffällig. Andere künstlerische — oder, wie vorhin absichtlich eingeschränkt, „kunstverdächtige“ — Bereiche haben mannigfache Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten erst durch den Ideenreichtum der modernen Malerei — sowohl im Technischen wie im Formalen — „gelernt“⁶⁾. Es ist kaum mehr möglich, Instrumente, Materialien und Methoden des künstlerischen Handelns zu beschreiben⁷⁾.

Die Vielfalt der Absichten und Methoden, das Zugleich von sinnlichem Reiz und nüchternem Kalkül, von Berechnung und Zufall, von „Barbarischem und Raffiniertem“⁸⁾, von „Primitivität und Bewußtsein“⁹⁾, von Bild und Gebilde, von Geschautem, Gedachtem und Gemachtem — jenes vielfältige Ineinander erfahren wir als ein Signum, ein Entstehungsmerkmal der Bildenden Kunst unserer Tage und treffen es auf vielen Ebenen unserer Kultur wieder.

In welchem Verhältnis steht der Zeitgenosse zu dieser so vielgestaltigen künstlerischen Wirklichkeit? Welche Funktion haben künstlerische Phänomene heute im Leben des Menschen? Die Antwort auf diese Frage wird unterschiedlich ausfallen müssen, je nachdem ob wir an Schulanfänger, an etwa Vierzehnjährige oder Erwachsene denken. Wir geben deswegen nach drei Richtungen Hinweise, wohlwissend, wie bescheiden gesicherte Kenntnisse in dieser Hinsicht sind.

*Schulkinder*¹⁰⁾ — im Sinne der Abgrenzung von Oswald Kroh und Hildegard Hetzer — reagieren auf jene dargestellte künstlerische Wirklichkeit in dem Maße, in dem sie *ihre* Wirklichkeit, das ist die dingliche Welt, darin wiedererkennen. Das Kind wertet nicht ästhetisch, sondern reagiert affektiv und konstatiert auf Kunstwerken, auf Plakaten, auf Schallplattentüten und Lesebuchbildern zunächst die erkennbaren Gegenstände *seiner* realen Welt. Dieses Erkennenwollen der Gegenstände fordert keineswegs nur naturalistische Reproduktion, sondern schließt auch das elementare Zeichen ein. Aber immer dann, wenn der gegenständliche Bezug verschleiert ist, wenn im Bucheinband oder an der Anschlagssäule auf Kosten der Erkennbarkeit „schmissig“ gezeichnet wird, fragt das Kind — je kleiner es ist, umso nachdrücklicher —: „Was soll das sein?“ Das Schulkind erwartet bis zur Grenze der Vorpubertät im Bilde sich selbst und seine Welt erkennbar gespiegelt. Es ist von sich aus mehr am „was“ als am „wie“ der Darstellung interessiert. Schulkinder sprechen unter dem Großplakat am Kino über den eindrucksvoll konterfeiten Helden und nicht über die Strichführung des Dekorationsmalers. Der Handlungsinhalt, der Gegenstand sind anziehender als die Form der Darstellung. Dem entsprechen Struktur und Richtung der eigenen Produktion mit künstlerischen Mitteln: wenn ein Kind malt, liefert die Bildende Kunst *Instrumente* und *Verfahren*, die von der Kultur geprägte Umwelt *Inhalte*; die Entwicklungsstufe ermöglicht das jeweilige Maß an *Form*. Demgemäß qualifizieren Kinder künstlerische Gegenstände, die ihnen begegnen, nicht unter formal künstlerischen Gesichtspunkten, sondern in der Hinwendung zur, in der Identifikation mit der dargestellten Handlung, der Begebenheit, dem gegenständlichen Gehalt.

Von der Vorpubertät an verschieben sich Interessen und Aufmerksamkeit. Der Schüler, der Jugendliche reagieren auf das vielfältige kulturelle Angebot — auf die Bilderflut jeglicher Observanz und Qualität — anders als Kinder. Sicher spielt auch weiterhin der Inhalt eine Rolle; aber wer jetzt zu seinem Lehrer sagt: „Wir wollen ‘mal modern malen“, oder: „Ich male heute wie Picasso“, oder: Sie sind wohl ‘n moderner Künstler“, der meint weniger das, was er malen will oder soll, sondern sehr viel mehr die Art, in der er malen möchte, meint die Techniken, Praktiken und Verfahren. Mehr als die Handlung und Gegenstände interessieren,

verführen, werden bewundert: die Weisen der Handlung, die Methoden der Darbietung, die Arten der Fixierung auf der Bildfläche, auf der Leinwand (der Malerei und des Films). Das ist ein neues Verhalten zu einer anders gewordenen Welt. Gegenstände, Handlungen gewinnen ein neues Profil: sie haben Gestalt, haben Form. Dem entspricht jugendliches, gestalterisches Bemühen; es rückt nachhaltiger und direkter als bisher künstlerisch-formale Fragen in den Vordergrund; die bildnerische Struktur wird primär, Inhaltlich-Gegenständliches sekundär.

Jugendliche „verhalten sich“ bewußt gegenüber Kunst und Film, Foto und Bild, Plakat und Tapete; sie „verhalten sich“ innerhalb dessen, was Kultur und Gesellschaft bieten; und „Sich Verhalten“ schließt hemmungslose Anpassung allein um der Modernität willen ebenso ein wie die kritische Ablehnung der „Erwachsenenkultur“; darin sind alle möglichen affektiven Sperren und Behinderungen. Aber sehr viele Volksschuloberstufenschüler machen uns eben *auch* immer wieder deutlich, zu welcher intensiven und sachlichen Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Konzepten der umgebenden Kultur man in diesem Alter fähig ist. Vom Interesse am Jazz hätten wir das längst lernen dürfen.

Mancherlei entwicklungstypische Strebungen, Bedürfnisse und Interessen relativierten im *Schulkindalter* die Beschäftigung mit sachlogischen Problemen der Bildenden Kunst. Von der *Vorpubertät* an ist es gerade umgekehrt; jetzt ist der Gewinn der Sachlogik eine Folge des entwicklungsbedingten Strebens nach überindividuellen und übersituativen Klärungen.

Dazu kommt ein Weiteres: die Kultur, die bedrängt und verführt, fasziniert und irritiert, zur Teilnahme, zur Annahme, zur Ablehnung, zur Frage herausfordert, ist die umgebende. Das ist auch deswegen bedeutsam, weil somit ein entwicklungsstufen-typisches Merkmal und eine Sachstruktur miteinander korrespondieren können: in dem Moment, in dem der 12–14-Jährige nicht mehr handelt, sondern auch *reflektiert*, stößt er auf die *reflektierte* Gegenwartskunst, begegnet er *auch* den rationalen Anteilen vieler Erscheinungen der Kunst der Zeit. Jugendliche können begreifen, daß man sich mit Kunst sowohl *betrachtend* als *malend*, *produzierend* und *reflektierend* befassen kann. Für manchen Heranwachsenden ist es geradezu erlösend: Bilder *muß* man nun nicht mehr immer selbst malen, man kann und möchte auch die vorgefundenen *betrachten* lernen. —

Die Pflege solcher Intentionen der Jugendlichen wird oft durch die Kenntnislosigkeit der Erwachsenen, der erziehenden Generation erschwert. Ein letztes Wort daher über den Erwachsenen in der künstlerischen Wirklichkeit.

Wo der Jugendliche zum Teil hemmungslos bewundert, wo er fasziniert und verführt wird, aber auch ebenso eindringlich fragt und sucht, muß man vom Erwachsenen wünschen, daß er einerseits *generell offen* und andererseits *kritisch* auf das kulturelle Angebot zu reagieren vermag. Man wünschte sich dies um der Hilfe des Erwachsenen für den Jugendlichen willen, damit der Jugendliche beim Erwachsenen sähe, daß die Kunst jene von Gehlen beschworene „Oase der Freiheit“¹¹⁾ und noch viel mehr sein kann. Vielleicht müssen viele Generationen

gemeinsam *an der Wirklichkeit* begreifen lernen, daß diese heutige Kunst — mehr als oft zuvor — Weisen des Menschseins lehrt, zum notwendigen Aushalten der Spannung, zur Versöhnung von Emotionalität und Rationalität, von Produktion und Reflexion, von Praxis und Theorie, *im Menschen* beitragen kann.

Was Henry Moore von der Kunst und der Persönlichkeit des Künstlers sagt, ist zugleich die zentrale Erfahrungschance, die dem Betrachtenden, dem Lernenden geboten wird: „Jede gute Kunst enthält abstrakte und surrealistische, so wie sie auch klassische und romantische Elemente, Ordnung und Überraschung, Intellekt und Imagination, Bewußtes und Unbewußtes einschließt. Beide Seiten in der Persönlichkeit des Künstlers müssen ihr Teil beitragen . . .“¹²⁾. Und weil das so ist, deswegen *kann* die Kunst viele verschiedene Menschen, kann sie viele Seiten im Menschen ansprechen. Nun versteht man auch, was so gern und viel zu oft deklamatorisch der „ganze Mensch“ genannt wird. Aber „ganz“ ist eben mehr als ein dürftiger anti-intellektueller Affekt; es umfasst neben allen irrationalen Gründen des Kunst-Machens das Bewußtsein, die Reflexion, die Theorie und die Ratio als Weisen und Möglichkeiten, als Aspekte des Menschen *und* der Kunst¹³⁾.

Soweit einige Andeutungen zur künstlerischen Wirklichkeit und zum Menschen in dieser Wirklichkeit.

III.

Zu drei didaktischen Schlüsselbegriffen

Nehmen wir jene Realitäten und die jeweils anders reagierenden Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen als eine Ebene unserer Diskussion, so ist dieser — im notwendigen Abstand — eine zweite Ebene zuzuordnen. Darauf werden didaktische Theorien entwickelt. Sie sollen dem Lehrer angesichts einer bestimmten Wirklichkeit und im Hinblick auf bestimmte Kinder helfen, *angemessen* zu unterrichten. Das heißt also: die auf der zweiten — auf der didaktischen — Ebene entwickelten Theorien können nicht anders, sie müssen auf die beobachtbaren Realitäten der ersten Ebene reagieren. Dies kann von keiner Auffassung oder Einschätzung der Realität oder des Faches her bestritten oder unterlassen werden, weil jene disparate Wirklichkeit der Bezugshintergrund des Faches ist. Gleichgültig ob jemand eher zum Bestehen in dieser Wirklichkeit erziehen, ob er stärker vor ihr bewahren oder mehr zur Anpassung ermuntern will, immer muß er die durch die Wirklichkeit vorgegebenen Daten in seiner Theorie *verarbeiten*. Auf der zweiten Ebene wird der Fachdidaktiker dann also Theorien entwickeln können, wenn der Abstand von der ersten Ebene ausreicht, um die Wirklichkeit einigermaßen distanziert betrachten zu können und wenn er andererseits nicht so groß ist, daß man die Realität aus den Augen verliert.

Am Rande sei hier noch angemerkt: wer auf dieser zweiten Ebene ein didaktisches Konzept entwickelt, *muß* Akzente setzen; Akzente können für den einen klären, was sie dem anderen verzerren. Sie können auf ein Zentrum weisen, Teilfragen betonen, aber auch sekundär werden lassen, was woanders Zentrum

ist. Die Gefahr aller Akzentuierungen ist, daß jede zu starke Betonung an sich berechtigter Aspekte zu einer eindimensionalen Betrachtung der vieldimensionalen Wirklichkeit führt. Die nicht immer beabsichtigte, aber oft trotzdem unvermeidliche Folge solcher Fixierungen ist die ideologische, teils auch polemische Verschleierung sozial-kultureller Fakten und damit die Verzerrung des Unterrichts.

Macht man Bemerkungen zu verbreiteten didaktischen Konsequenzen in unserem Fach, empfiehlt es sich – insbesondere weil wir nur einen Ausschnitt referieren können – zweierlei zu prüfen: welche didaktischen Theoreme bestimmen die Praxis unseres Faches? Welche Hauptthematika werden in unseren fachdidaktischen Diskussionen wiederholt angeschlagen?

Unterrichtspraxis, theoretische Diskussionen und publizierte Didaktiken lassen sich auf einen gemeinsamen Schatz von Kernbegriffen, von Leitvorstellungen zurückführen. Wir wählen – einer Stichprobe ähnlich – drei solcher Schlüsselworte aus: *musisch*, *künstlerisch*, *gestalterisch*; anders formuliert: vornehmlich auf die Musische Erziehung, vornehmlich auf die Bildende Kunst, vornehmlich auf die Gestaltungslehre bezogen¹⁴⁾.

Die Akzentuierung von musischen, gestalterischen und künstlerischen Momenten isoliert didaktische Aspekte des Kunstunterrichts. Keiner dieser Aspekte allein könnte den Kunstunterricht fundieren. Daher ist jeder so unerläßlich, wie seine Hypertrophie das Fach gefährden muß. Diese Aspekte repräsentieren typische – wie wir glauben, auch in anderen Inhaltsbereichen spürbare – Denkansätze. Gehen wir daher jeweils zur Konkretisierung der Termini von einem mehr oder weniger idealtypischen Fachbeispiel aus und versuchen dann über die Grenzen des Faches zu blicken. Musischem Gedankengut ist z. B. die Intention „wir malen für unser Schulfest“ verpflichtet; das gemeinsame Fest motiviert zum Malen, gibt eine Veranlassung, ohne daß damit das künstlerische Handeln der Kinder schon näher bestimmt oder strukturiert sein müßte; aber die Grundstimmung ist gewährleistet.

Der Begriff *musisch* bezieht sich auf eine *Lebenstotalität*, ist vermöge des Totalanspruches und des großen inhaltlichen Umfanges immer in der Gefahr des Diffusen¹⁵⁾ und bedarf der weiteren Strukturierung; das Musische appelliert an ein *menschliches* Verhalten und ist Vorstellungen der formalen Bildung näher als der materialen Bildung. Ohne systematisierendem Eifer zu erliegen, wird man im Begriff des Politisch-Sozialen, des Religiösen oder des Muttersprachlichen eine ähnliche Weite und Struktur sehen dürfen.

Aufgaben, die mit Betonung der künstlerischen Dimension gestellt werden, lauten anders; sie enthalten ein Formproblem oder eine Bildidee mit oder ohne Bindung an die dingliche Welt. Etwa: „Rosa schleicht durch Grün“¹⁶⁾ oder „Geborstene Materie“¹⁷⁾, aber auch – vermöge des nahegelegten, wenn auch „eingekleideten“ Raumproblems – „Eisenbahnkreuzung unter dem Kaffeetisch“¹⁸⁾.

In der Betonung des *künstlerischen* Aspektes liegt ein dem Musischen genau entgegengesetzter Ansatz. Hier ist die Hinwendung zu den Sachproblemen der

Disziplin primär. Die Aufgaben wirken von vornherein gerichteter und spezieller im Vergleich zur Weite des Musischen. Gesichtspunkte materialer Bildung liegen näher. Hier darf man für die jeweiligen Bereiche die Analogien wohl in den Begriffen politologisch-soziologisch, theologisch, sprach- und literaturwissenschaftlich sehen.

Im Bereich des Gestalterischen könnte unsere idealtypische Beispielaufgabe lauten: „Dynamische Studie metrisch gewellter Stoffe“¹⁹⁾. Im Gegensatz zu den künstlerisch orientierten Aufgaben klingt hier schon in der Aufgabenstellung die Systematisierung der Phänomene und der zu ihrer bildlichen Darstellung bereitstehenden Mittel mit.

Das Charakteristikum des Begriffs *gestalterisch* ist sein Teilcharakter im Verhältnis zu künstlerisch. Dieser Begriff erfaßt den gewohnheitsmäßig bevorzugten, meist am ehesten lehrbaren Ausschnitt der Disziplin; insofern kann man diesen Aspekt immer als partiell und häufig ideologisch werten. Wenn uns im künstlerischen Bereich hier die Gestaltungslehre oder die Stilkunde begegnen, könnten es im politologisch-soziologischen Bereich die Verfassungs-, die Institutionen-, aber auch die Gemeinschaftskunde, im theologischen Bereich die Erziehung zur Kirche, im sprach- und literaturwissenschaftlichen Bereich die Syntax oder die Poetik oder die Grammatik sein.

Beschränken wir uns nun auf unser Fach. Mit Hilfe einiger, den Inhalt der genannten Begriffe weiter analysierender Hinweise läßt sich zeigen, wie durch die Verwendung solcher Wörter immer ganz bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit in das Blickfeld rücken, wie ihr Gebrauch ein ganz bestimmtes Verhältnis zur Wirklichkeit meint und schafft, wie auf diese Art ausgedrückt wird, was *nicht* im Blickfeld des Lehrers ist und nicht in den Horizont der Schüler geraten wird.

Unsere Begriffe haben hier operationalen Wert und wollen besonders auf die Tatsache vielleicht nicht immer bedachter, inhaltlicher Konsequenzen hinweisen, an denen auch der teilhat, der unreflektiert von musisch, künstlerisch oder gestalterisch spricht.

Zum ersten Begriff: *musisch*²⁰⁾. Zum erklärten Selbstverständnis der Kunsterziehung gehört der Hinweis, daß es sich um ein *musisches* Fach handele. Das Fach wird von seinen Vertretern, Freunden und Gegnern so bezeichnet; „musisch“ kann heute sowohl abfällig, auszeichnend, als Ausweis vorschriftsmäßiger Gesinnung, aber auch als Entschuldigung für mangelnde Klarheit und eine gewisse Leistungsunwilligkeit gebraucht werden.

Nun ersetzt die bloße Kennzeichnung des eigenen Handelns mit der ja für mehrere Fächer geltenden Bezeichnung „musisch“ noch kein didaktisches Konzept; aber sie schafft eine *Voreinstellung*, mit der die betreffenden Vertreter in didaktische Erörterungen eintreten. Deswegen muß näher untersucht werden, auf welche Inhalts- und Realitätsbereiche unser Stichwort immer dann hinweist, wenn es in der Didaktik unseres Faches verwendet wird.

Den Ansatz der Musischen Erziehung kennen wir aus dem Zusammenhang der Kulturkritik des 19. Jahrhunderts; daher liegen Formen autistischer Ausdruckspflege und die Bezugnahme auf sich selbst näher als die Hinwendung zu gesellschaftlichen und kulturellen Realitäten. Schultze-Groothoff sehen in der Musischen Erziehung ein Bemühen um die „Heilung und Stärkung des von der modernen Welt zerstreuten und angefochtenen Menschen durch die Erneuerung eines gemeinsamen ‚musischen‘ gesellig-künstlerischen Lebens“²¹⁾). Kennzeichen aller musischer Bemühungen ist der Rückgang auf elementare Formen menschlichen Ausdrucks und urtümliche Erscheinungsweisen des Künstlerischen im Handwerk, im Volks- und Brauchtum und auf dem Urgrund des Künstlerischen, im Rhythmischen²²⁾).

Neben der Pflege der eigenen schöpferischen Kräfte treffen wir in erster Linie auf die Betonung aller solcher früh- und präkünstlerischer Dokumente, die mit dem eigenen, naiven Schaffen vergleichbar erscheinen²³⁾). Die stärker rational orientierte mehr reflektierte Gegenwartskunst wird demgegenüber für kaum lehrbar, zu problematisch und als im allgemeinen späteren Entwicklungsschritten vorbehalten erachtet.

Das kulturkritisch motivierte Bekenntnis zum Kind, zum „Quell- und Wurzelgrund“, „zur reinen Luft“, zur „Ganzheit des Menschen“ und zur „Totalität seines Charakters“, zur „Differenzierung und Harmonisierung“ hat eine gewisse Affinität zu naturbezogenen, „einfachen“ und naiven Kunstformen, zu einem umgrenzbaren, rational wenig irritierten, weitgehend gegenwartsfernen Kunstvorrat.

Zusammengefaßt: Wenn wir innerhalb didaktischer Erwägungen unseres Faches den Begriff musisch gebrauchen, geraten *eher* folkloristische, elementare, urtümliche Kunstformen und Dokumente typisch kindlichen Ausdrucks²⁴⁾ in unser Blickfeld als Problemstellungen der gegenwärtigen künstlerischen Realität des Jugendlichen und des Erwachsenen. Das Bekenntnis zum Musischen klärt also weniger aktuelle und fachspezifische, als vielmehr *allgemeine*, vor- und überfachliche Probleme innerhalb der Schule. *Überspitzt:* wer nichts weiter sagt, als „musisch“, spricht noch nicht von inhaltlichen Problemen des Kunstunterrichts^{25a)}). Musisch ist kein fachdidaktischer, sondern eher ein allgemeinpädagogischer Terminus.

Mit umgekehrter Blickrichtung hat bereits Messerschmid in seiner bekannten Arbeit^{25b)} auf das häufige Mißverständnis hingedeutet, das darin liegt, dem Musischen kurzschlüssig Fächer zuzuordnen. Was sich von einem bestimmten Bild vom Menschen und aus einer bestimmten Einstellung zur Kultur und Gesellschaft herleitet, muß weiterreichen als *jedes* Fach und kann nur begrenzt auf sozial-kulturelle Veränderungen reagieren; denn zum Konzept gehört ja gerade die realitätsunabhängige, betonte Pflege der nichtrationalen Seite der menschlichen Person. Das hat zur Folge, daß wir zugleich das Prinzip des Musischen pervertieren und unser Fach verfehlen, wenn wir die Musen zitieren, um unsere künstlerische Wirklichkeit ergreifen zu lehren.

Wiederum *überspitzt*: der musischen Erziehung fehlt nicht der Bezug auf ihre damalige oder unsere heutige Wirklichkeit, weil sie ihn gar nicht beansprucht; denn es geht ihr gerade um die *Überwindung* der jeweiligen Wirklichkeit.

Verfolgt man diese Überlegungen nun in die Schulpraxis hinein, in der alle Konzepte starken Rückhalt haben, die sich auf die *Tradition* berufen können, so ergibt sich folgendes Bild: den praktizierenden Lehrer interessieren die theoretischen Positionen, denen er sich verschreibt, meist — und leider — wenig. Daher kann es geschehen, daß die merkwürdige Spannung zwischen der geistesgeschichtlichen (kulturkritischen) Herkunft, der „abschirmenden“ Tendenz, dem negativ-pädagogischen Charakter im Sinne von Litt²⁶⁾ und Bollnow²⁷⁾ und der *eigenen* — möglicherweise ganz anderen — pädagogischen Absicht nicht bemerkt wird.

Wir wenden uns dem zweiten Begriff zu: *künstlerisch*²⁸⁾. Der Terminus „künstlerisch“ — die explizite Bezugnahme auf die Disziplin Bildende Kunst also — wird in didaktischen Konzepten für den Kunstunterricht nicht überraschen. Erstaunlich ist jedoch, daß solche Aussagen mit ganz unterschiedlichen Tendenzen erfolgen können.

Zum ersten Male taucht der Begriff Kunst in unserem Problembereich mit der „Kunst des Kindes“ auf; das war im „Jahrhundert des Kindes“ nicht verwunderlich. Wir haben uns inzwischen auf Grund weiterer Forschungen daran gewöhnt, zwischen dem, was Kinder tun, und dem, was wir Kunst zu nennen pflegen, differenzierter zu unterscheiden.

Sodann stoßen wir überall da auf Aussagen über künstlerische Qualitäten kindlicher Zeichnungen, wo zugleich die Orientierung an der Volks- und Bauernkunst vertreten wird. Diese Auffassung begnügt uns im Zusammenhang mit dem Musischen. Oft entspricht der Bereitschaft, kindliche Äußerungen als künstlerisch zu qualifizieren, ein besonderes Interesse für künstlerische Dokumente mit geringem Abstand von der Erscheinungswirklichkeit. Ferner wird die Kunst vielerorts als qualitative „Instanz“, als Kriterium in Anspruch genommen. Wenn man die Niveaulosigkeit unserer optischen Kultur mit Recht beklagt, verweist man gern darauf, daß die Qualität aller dieser Phänomene mit Kriterien des Künstlerischen zu messen sei. Die Schwierigkeit liegt hier ebenso in der Bereitstellung solcher Kriterien jenseits subjektiver Wertschätzung und nur esoterischer Übereinkünfte wie in der nicht überall gleich großen Bereitschaft zu systematischer Lehre.

Schließlich treffen wir in aktuellen didaktischen Konzepten auf das Moment des Künstlerischen unter besonderer Betonung der zeitgenössischen Kunst. Die Bezugnahme auf die Gegenwart und auf die Kunst dieser Gegenwart gehört z. B. bei Reinhard Pfennig²⁹⁾ zum didaktischen Programm. Den hiermit aufgeworfenen Fragen gehen wir ein Stückweit nach. Zunächst ist zu berichten, und dann ist die Bindung an die Kunst und die Bindung an die Gegenwart kritisch zu prüfen.

Wie wird bei der Inanspruchnahme der Zeitkunst als *didaktische* — nicht als qualitative — Instanz argumentiert? Die Benutzung *elementarer* Zeichen und die

Bereitschaft wie Fähigkeit zu *originalen* Formungen in Malereien und Zeichnungen von Kindern schafften — so sagt Pfennig³⁰⁾ — eine erste Korrespondenz zu vergleichbaren Tendenzen elementarer und originaler Art in der Zeitkunst. In unseren Fachdebatten sollten wir daher klären, inwieweit ein *psychologicum* und ein *ästheticum*³¹⁾ in Parallele gesetzt werden können.

Weil die Kunst Wertsetzungen des Menschen in der Zeit³²⁾ dokumentiert, muß sich der Didaktiker mit der Zeitkunst beschäftigen. Orientierung an der Gegenwart, Unterricht im Bewußtsein der Lage von Kultur und Gesellschaft und die jeweils zeitgenössische Kunst verweisen in den didaktischen Konzepten, die der zeitgenössischen Kunst verpflichtet sind, aufeinander.

Zur Lehre auf der Basis der Kunst der Gegenwart, zur Lehre des produktiven Verhaltens innerhalb der Muster dieser Kunst gehört die Abgrenzung dessen, was *zeitgenössisch* ist, gehören Kategorien³³⁾, das Vielgestaltige allein der Gegenwartskunst in jedweden Ausschnitt so aufzufassen, daß es der Schüler als „Gestaltungsprinzip“³⁴⁾ im eigenen Versuch erproben kann. An einer Stelle sind solche Kategorien entwickelt worden; sie werden vielerorts diskutiert.

Was solche Betrachtungsweise erschließt und was sie verstellt, läßt sich in zunächst drei Einzelerwägungen anreißen: wie verhalten sich didaktische Konzepte, in denen Momente der Zeitkunst dominieren, a) zur vorhin skizzierten künstlerischen Wirklichkeit, b) zum Jugendlichen und c) zur geschichtlichen Bedingtheit der je gegenwärtigen Phänomene?

Die Orientierung der Didaktik an der Kunst mutet den Schüler — wie es heißt — zur Kunst empor. Nun hatten wir die Bildende Kunst in ihrer traditionellen Abgrenzung als eine unter vielen Komponenten der künstlerischen Wirklichkeit dargestellt. Wird der Schüler also zu jener „ganzen“ künstlerischen Wirklichkeit „emporgemutet“, oder — anders gefragt — befähigt ihn seine intensive Beschäftigung mit der Zeitkunst im engeren Sinne zur extensiven Orientierung an der künstlerischen *Gesamtwirklichkeit* seines Lebens? Dies kann bei der — wie wir zeigten — strukturellen Verwandtschaft der Phänomene immer dann gelingen, wenn das Problem auch im Bewußtsein des Lehrers und nicht nur des Kritikers ist, wenn es also dem Lehrer um weitere Realitätsbereiche geht als „nur“ um die Bildende Kunst im engeren Sinne. Überspitzt: Der Kunstunterricht muß mehr wollen als Kunst. Vertrauen wir darauf, daß der Schüler jenen *trans-fer-Akt* — um einen solchen handelt es sich — selbständig und aus eigener Einsicht und Bereitschaft leistet, irren wir allerdings sehr.

Die Orientierung an der Zeitkunst sichert also nicht automatisch die Bewältigung und das Verständnis der künstlerischen Wirklichkeit, sondern diese muß in *jedem* Konzept bewußt in *allen* ihren Schichten erfaßt werden. Dies ist aber mit den Kategorien der zeitgenössischen Kunst prinzipiell möglich.

Zum Verhältnis zum Jugendlichen: Bei allen den didaktischen Konzepten, die mehr oder weniger von der Kunst her fragen, wird das Bild des Jugendlichen, den

sie voraussetzen, meist recht allgemeine Züge haben. Spezielle Untersuchungen über das Verhältnis des Jugendlichen zur Kunst fehlen bislang, wenn wir von den ebenso allgemeinen Daten der Entwicklungspsychologie absehen. Mit jenen Allgemeinaussagen der Psychologen allerdings ist die behauptete Teilnahme des Jugendlichen an der Kunst seiner Zeit durchaus in Übereinstimmung.

Schließlich: Übersehen wir im Bekenntnis zur Gegenwart nicht die Dimension der Herkunft dieser Gegenwart? Diese Gefahr besteht immer dann, wenn an die Stelle der *Auseinandersetzung* mit der Gegenwart die Imitation ungesicherter – aber manchmal wirkungsvoller – Modernismen tritt. Wir können diese Gefahr mindern, indem wir unsere Kategorien zur Erfassung heutiger Phänomene daraufhin überprüfen, inwieweit sie auch künstlerische Erscheinungen anderer Zeiten zu fassen vermögen. Nicht jedes gegenwärtige Phänomen könnte – oder sollte gar – in einen historisch-systematischen Zusammenhang gestellt werden, aber es muß je und dann auch *prinzipielle* künstlerische Ordnungen – also im rechten Verständnis: das *Bleibende* – der Kunst erschließen. Wir werden der Geschichte unserer Gegenwart dann gerecht, wenn wir die Voraussetzung der Gegenwart als einen Teil der Gegenwart stets mit erfragen. Von der gegenwärtigen Kunst kann man nicht reden, ohne an den Kubismus von Picasso und Braque aus den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrhunderts zu denken; die Impressionisten können auf Rembrandt verweisen.

Wer heute also Kategorien zur didaktischen Aufbereitung der Gegenwartskunst entwickelt, muß *nachweisen*, daß sie bis an die *Wurzeln* reichen; wer solche Konzepte anzweifelt, sollte ebenso *nachweisen*, daß entscheidende, genuin künstlerische Phänomene damit nicht erfaßt werden können.

Zum letzten Begriff: *gestalterisch*³⁵). Mit dem Hinweis auf gestalterische, gestaltungskundliche oder von der Gestaltungslehre hergeleitete Elemente wird in der Didaktik des Faches zuweilen der zeit- und insbesondere – aber wie sich zeigen wird, irrtümlicherweise – kunstnahe Charakter, auch das Sachbezogene und Sachliche der Konzepte betont. Wir begegnen hier allen den Vorschlägen, die ohne den Hintergrund des Bauhauses und den großartigen Versuch, das in der Kunst Lehrbare zu lehren, das Rationalisierbare zu rationalisieren, das Systematisierbare zu systematisieren, nicht denkbar sind. Deswegen dürfen wir hier auch an solche Bemühungen denken, die in ihren theoretischen Entscheidungen vom Bauhaus und seinen Gestaltungslehren und -systemen abhängen, ohne sie zu explizieren.

Auf welche Zielvorstellungen und welche inhaltlichen Vorschläge treffen wir in den dem Gestalterischen verpflichteten Arbeiten? Meist von der Pubertät an wird die Orientierung am Kunstwerk gefordert. Dies wäre eine Übereinstimmung mit der Orientierung an der Zeitkunst, wenn nicht sogleich der Akzent auf die Regeln, Ordnungen und Gesetze, innerhalb derer sich Kunstwerke konstituieren, gelegt würde. Da man selbst sieht, daß das Kunstwerk nicht identisch ist mit dem Gesetz, dem es folgt, wird gerade in der Gestaltungslehre Kunst eben für doch

nicht lehrbar gehalten; daher richtet sich die pädagogische Aktivität auch nicht auf die Kunst, sondern auf die *Voraussetzungen* des Kunstwerks. Diese werden in den lehrbaren Gestaltungsordnungen, Gestaltungsmitteln und Gestaltungstechniken gesehen.

Dem entsprechen die inhaltlichen Vorschläge: Lehre von Techniken, Gestaltung der bildnerischen Mittel, Studium verschiedener Materialien, Erfahren relativer und absoluter Gestaltungsgesetze. Wir zitieren den Verfasser einer der ersten Gestaltungslehren: „Kunst als solche schaltet in diesem Unterricht als Prinzip völlig aus“³⁶). Aufgabenstellungen gehen auf die isolierbaren, am an sich komplexen künstlerischen Ereignis beteiligten Komponenten zurück; diese werden in lehrangsmäßiger Folge unterrichtet: Punkt, Linie, Fläche, Graustufe, Hell-dunkel, Form, Farbe, Raum usf. Aufgaben oder Probleme lauten in den verschiedenen entwickelten Konzepten z. B.: plastisch-farbliche Studie mit verschiedenen glänzenden Materialien³⁷); Flächenaufteilung in schwarze und graue Flächen auf weißem Grund unter Einsatz einer Buntfarbe³⁸); große und kleine Punkte im Kontrast³⁹); Beunruhigung der Fläche durch gebrochene Linie⁴⁰).

Es ist ein Verdienst des Bauhauses, — vielleicht erstmalig seit der Renaissance — Probleme der Gestaltung derart rational verfolgt, Fragen der formalen Ordnung und der Funktion bearbeitet zu haben. Aus größerem zeitlichen Abstand mehrte sich heute allerdings der Eindruck, daß ein gewisser Purismus auf allen Ebenen die Systematisierung der Phänomene erleichterte und die Problematik der konkreten Gegenwart verkürzte.

Insofern erleichtern auch alle vom Bauhaus abhängenden Gestaltungslehren die Systematisierung des Lehrgutes; andererseits bedürfen sie um der Stringenz ihrer eigenen Systeme willen immer des Abstandes von den Phänomenen der künstlerischen Realität. Im Rahmen aller dieser Konzepte ist für Heranwachsende die Logik der Einzelschritte eher verstehbar als sie den Kontakt zwischen Gestaltungssystem und konkreter künstlerischer Gegenwart zu schließen vermöchten. Die Schulsystematik liegt näher als die unverstandene Gegenwart.

Prüfen wir speziell, welche Erscheinungen der zeitgenössischen Kunst besonders schwer in solche Gestaltungssysteme einzuordnen sind: im Gegensatz zu Material und Ordnungsstudien, im Gegensatz zur Formalkomponente rational gesteuerter Produktion bleibt das „informel“ der letzten Gegenwart, bleiben affektive Momente, das Bekenntnis zur Rolle des Zufalls, die „peinture automatique“ jenseits formaler Etuden im Rahmen von Bauhauslehren. Zu unserer künstlerischen Gegenwart gehören sowohl Piet Mondrian als auch Jackson Pollock; sie sind vielleicht Pole der gegenwärtigen Malerei. Aber Pollock ist für die Gestaltungslehren des Bauhauses schwerer zu fassen als Mondrian.

Hinsichtlich der Auswirkung in der Praxis ist es sicher von Bedeutung, daß die Einzelbeiträge zur Gestaltungslehre in zeitlich großem Abstand erschienen sind. Dazu kommt, daß der emotionale Gehalt solcher Aussagen stets geringer ist als in den Mitteilungen der Anhänger musischer Vorstellungen. Deren klingvoll

formulierte Emotionalität scheint in der Schulpraxis folgenreicher als die stärker sachlich gebundenen Gestaltungslehren.

Eine letzte naheliegende Frage ist es, ob nicht manche unserer Hinweise zur Gestaltungslehre auch gegenüber den dem Künstlerischen, den der Zeitkunst verpflichteten Didaktiken gelten. Wenn zum Beispiel Kategorien entwickelt werden, um die Gegenwartskunst zu erfassen, wenn diese Kategorien Grundlage der eigenen praktischen Arbeit der Schüler werden – worin unterscheidet sich dies von Aufgabenstellungen innerhalb der Gestaltungslehren? Die oben zitierte These, daß die Kunst als Prinzip aus dem Unterricht eliminiert sei, gilt immer dann, wenn der Lehrer – sei es vom künstlerischen, sei es vom gestalterischen Aspekt her – mit Hilfe der von ihm erdachten oder von seinem Didaktiker übernommenen Kategorien den Kunstvorrat – sei es der historische oder der moderne – für den Gebrauch an Schulen filtert. Denn dabei bleibt die Kunst im Filter. Der Einwand gilt immer dann *nicht*: wenn der Lehrer didaktische Kategorien benutzt, um seine Schüler zu systematischer Auseinandersetzung mit dem *Phänomen Kunst* zu führen. Die Orientierung am Künstlerischen kann sich von der Gestaltungslehre dadurch unterscheiden, daß hier kein Formalproblem isoliert, geübt oder verstanden, sondern daß ein Formproblem im Kunstwerk *aufgespürt*, daß die Wirklichkeit auf ihr zugrunde liegende Formprinzipien hin reflektiert wird.

IV.

Zum Verhältnis theoretischer Erörterungen zur Schulpraxis

Wir fassen unseren Versuch einer kritischen Analyse einiger fachdidaktischer Erwägungen mit einem Blick auf die *Praxis* des Kunstunterrichts zusammen. Welche Folgen hat die betonte Bezugnahme auf die *Musische Erziehung*, oder das erklärte Bekenntnis zur *Bildenden Kunst*, oder die Orientierung an der *Gestaltungslehre* im Schulalltag, in der Schulstube? Welcher dieser „didaktischen Aspekte“ ist häufiger oder seltener nachweisbar, ist für unsere Unterrichtswirklichkeit „wichtiger“, prägender oder am ehesten entbehrlich?

Argumente sowohl des Musischen, Künstlerischen und Gestalterischen werden zur Rechtfertigung unterrichtsinhaltlicher Entscheidungen benutzt. Jedes dieser Argumente führt zu einem anderen Unterrichtsklima, führt zu anderen inhaltlichen Forderungen vor allem in der Volksschule. Wir müssen dabei sehen, daß *keiner* dieser Aspekte *allein* den Kunstunterricht fundieren kann. Schule muß heute *mehr* leisten, als Musische Erziehung fordern darf, sie hat es mit einer *vielschichtigen* Wirklichkeit jenseits der Disziplin Kunst zu tun und muß sich dichter an die Phänomene heranwagen als die Systematik jeder Gestaltungslehre es kann. Aber die Schule bedarf der *Spielräume* des Musischen, der *Verbindlichkeiten* der Disziplin Kunst und der *Ordnung* der Gestaltungslehren.

Jeder dieser Aspekte trägt Absichten und Arbeitsbereiche nicht nur des Fachunterrichtes, sondern des Schullebens überhaupt.

Was viele Lehrer unseres Faches ebenso unterscheidet wie manche Didaktiker, ist der *Stellenwert*, den sie dem Moment des Musischen, des Künstlerischen oder des Gestalterischen – des Lösenden, des Disziplinären oder des Systematischen – zusprechen wollen. Uns scheint phasengemäßer, realitätsnaher, sachgerichteter, systematischer Unterricht immer dann ernstlich gefährdet, wenn er *einen* unserer einzeln betrachteten Gesichtspunkte zugunsten der anderen ganz ausschließt oder auf Kosten der anderen ganz allein zur Richtschnur seines Handelns macht. Wer *nur* musisch, *nur* künstlerisch, *nur* gestalterisch argumentiert, verfehlt immer entweder die Realität der Sache, der Kinder oder der Schule. Im Schulalltag müssen die drei Aspekte des Musischen, Künstlerischen und Gestalterischen integriert werden; deswegen müssen Kunsterzieher sie kennen und im Unterrichtsprozeß handhaben können.

Lehrer müssen wissen, daß vornehmlich auf die *Musische Erziehung* gerichtete Hinweise uns eher zum Kind als zum Erwachsenen, in eine gewisse Nähe zu den Ursprüngen künstlerischen Wirkens führen und in einer gewissen Ferne von Aktualität und Realität lassen.

Lehrer müssen wissen, daß vornehmlich auf die *Kunst* zielende Erwägungen unterschiedliche Akzente setzen: man kann damit ebenso die bloße Hochschätzung kindlicher Produktion meinen, wie anderenorts mit demselben Argument eine spezielle Korrespondenz der kindlichen Symbole mit Dokumenten der Volkskunst behauptet wird.

Wir haben hier den Einfluß der *Zeitkunst* auf den Unterricht genauer verfolgt; so müssen wir nun vom Lehrer erwarten, daß er bei der Akzentuierung zeitgenössischer künstlerischer Momente weiß, daß die Kunst näher liegt als das Kind, die Gegenwart näher als die historische Dimension, die „Disziplin“ näher als die Vielfalt künstlerischer Phänomene.

Schließlich müssen Lehrer, die sich vornehmlich auf Gestaltungslehren berufen, wissen, daß damit systematische Lehrgänge näher liegen als die Kunst selbst.

Anmerkungen

1 vgl. André Malraux, *Psychologie der Kunst*, Genf 1947, hier die Ausgabe von Rowohlt, Hamburg 1957 (rde Bd. 39 und 60), bes. S. 34 f. und S. 45 f.; Werner Haftmann, *Malerei des 20. Jahrhunderts*, 2. Aufl., München 1957; Walter Hess, *Dokumente zum Verständnis der Modernen Malerei*, rde Bd. 19, Hamburg 1956

2 Auf die Problematik der Fachbezeichnung – Bildende Kunst, Bildnerisches Gestalten, Kunsterziehung – gehen wir hier nicht ein.

3 Von hier aus ist dann die weitere Frage möglich: in welchen anderen – möglicherweise außerkünstlerischen – Bezirken vermag sich das durch die Wirklichkeit Geforderte, im Bereiche der Kunst Erlebte, Erfahrene und Erlernte auszuwirken?

4 vgl. Paul Heimann, *Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe*, *Die Deutsche Schule*, 2/1957; H. sieht eine der Schwierigkeiten einer Erziehung zu einem „sinnvollen Kulturverhalten“ darin, daß das „Kulturangebot“ auffällig „auseinanderstrebt“.

5 vgl. Walter Hess, a. a. O., S. 126

6 Damit sei nicht bestritten, daß vielerlei *technische* Verfahren natürlich auch auf die Kunst anregend gewirkt haben.

7 vgl. zur Unbestimmbarkeit der Verfahren: Werner Haftmann, a. a. O., bes. S. 459 ff. (Das Konkrete und das Expressive) und S. 477 f. (zur Malerei Fritz Winters); Hans Platschek, Bilder als Fragezeichen, München 1962, bes. S. 49 ff. (Malerei als Aktion); Marcel Brion, L'Art Abstrait, Paris 1956, in deutscher Übersetzung: Geschichte der abstrakten Kunst, Köln 1960, bes. S. 223 (Beschreibung des Malvorgangs bei Jackson Pollock).

8 vgl. Barbara Klie, Zeichen und Gegenstand, Der Monat, 11. Jahrg., Heft 132, S. 68 ff.

9 vgl. E. W. Nay, Ist die Kunst tot? Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11. 8. 1960

10 Zum Begriff des Schulkindalters vgl.: Hildegard Hetzer, Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, 5. Aufl., Hannover 1960, bes. 77 ff.; Oswald Kroh, Psychologische Probleme des Schulkindalters, in: Schriften zur wissenschaftlichen Weltorientierung, Band 1, Moderne Entwicklungspsychologie, Berlin 1956, S. 69 ff. Als Altersbegrenzung wird übereinstimmend die Phase zwischen den beiden Gestaltwandel angegeben.

11 Arnold Gehlen, Zeit-Bilder, Frankfurt-Bonn 1960, S. 204

12 Zitiert nach Das Kunstwerk, 2/XI., Aug. 1957, S. 37.

13 Wir gehen hier nicht weiter auf die prinzipielle Problematik des häufig gerade in der Musischen und in der Kunsterziehung unangemessen gebrauchten Ganzheitsbegriffes ein. So weist u. a. z. B. Th. W. Adorno in Dissonanzen, Göttingen 1956, mit Recht darauf hin, daß sich der Begriff der Ganzheit immer dann, wenn er „... aus seinem legitimen wissenschaftlichen Zusammenhang, dem der Gestaltpsychologie, entfernt (wird) ... leicht in den Vorwand, Vernunft und Wissenschaft ... zu verachten ...“ verwandelt (S. 75). Zum Begriff der Ganzheit in der Musischen Erziehung vgl. Fritz Seidenfaden, Die Musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen, Ratingen 1962, S. 87 ff.

14 Der Rückgriff auf die drei genannten Termini hat u. a. auch den Vorteil, daß er uns erlaubt, von allen – hier nicht relevanten – individuellen Besonderheiten der Konzepte deswegen abzusehen, weil ja nicht die Didaktiken als Ganzes, sondern nur einige Gesichtspunkte, denen sie folgen, diskutiert werden.

15 vgl. Seidenfaden, a. a. O., S. 93; zum Problem des Diffusens: „Das Musische entzieht sich dem Zugriff bindender Definitionen, obwohl man es in vielfältiger Weise zu fassen und zu umschreiben versucht“. Und nach unserem Eindruck sehr zutreffend weiter: „... Das Musische behält auch in den neueren Darlegungen immer den Charakter des Schwebenden, im Letzten Unbestimmbaren.“

16 „Rosa schleicht durch grün“ ist der Titel eines Bildes von Prof. Friedrich Kuhr, Berlin.

17 Aufgabe von Lehrer Rolf Loch, Arle, Krs. Norden, Ostfriesland.

18 vgl. Gunter Otto, Thema, Problem, Urteil, Pädagogische Rundschau 1/1960, S. 15 ff.; dort Kommentar zur Aufgabenstellung und Abbildung einiger Ergebnisse.

19 entnommen aus Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre, Weimar 1932, S. 115.

20 Es ist keineswegs möglich oder beabsichtigt, in unserem Zusammenhang auf die weitverzweigte Diskussion um die Probleme der Musischen Erziehung einzugehen. Wir verweisen auf die bereits zitierte Schrift von Fritz Seidenfaden; dort weitere Lit. –

Auf die Musische Erziehung beziehen sich in didaktischen Erörterungen in unterschiedlichem Ausmaß u. a.: Kurt Schwerdtfeger, Bildende Kunst und Schule, 4. Aufl. Hannover 1961, bes. in den Ausführungen über das Grundschulalter; Hans Meyers, Fröhliche Kinderkunst in der Schule, 1. Aufl. München 1953; Emil Betzler, Neue Kunsterziehung, Frankfurt 1949; Karl Steger-Diego Graf, Gestaltendes Kinderzeichnen, Olten und Freiburg im Breisgau, 1958; Walter Twellmann, Ganzheitliches Erleben als Grundlage musisch-künstlerischer Daseinserhellung, in: Werner A. Mayer, Oberstufe heute, Essen 1960, S. 88 ff.

21 Th. Schulze – H. H. Grothoff, Stichwortartikel Musische Erziehung, in Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, S. 646 ff. – Vgl. dazu die Parallelaussagen bei Seidenfaden, a. a. O., S. 55: Die Musische Erziehung „... empfängt starke Impulse aus der Bedrohung des Menschen im industriellen Zeitalter, schließt sich der allgemeinen Zeit- und Kulturkritik an und entwickelt dadurch einen stark antithetischen Charakter; zugleich aber sieht sie ihre Aufgabe in der Hilfe für bedrohte Menschlichkeit, in der Pflege und Bewahrung der Innerlichkeit, in der Heilung zivilisatorischer Schäden“. Und an anderer Stelle, S. 69: Die Musische Erziehung „... will Raum schaffen für Besinnung, Muße, Pflege der schöpferischen Kräfte im Kinde und Zeit zur Reife; sie besinnt sich auf ihre heilpädagogische Aufgabe in unserer Zeit“. – vgl. auch Wolfgang Schulz, Angesichts wachsender Freizeit, Die Deutsche Schule, 1/1957. – Wir verzichten in unserem Zusammenhang auf die Untersuchung historischer Formen der Musischen Erziehung.

22 vgl. Seidenfaden, a. a. O., S. 37.

23 ebd., S. 34 f.; Seidenfaden verfolgt diese Tatsache auch im musikalischen Bereich. Es heißt dort: „... Die Musik der frühen Wandervögel bewegte sich zwischen den beiden Polen blutromantischer Sentimentalität und wilden Gegröles. In stiller Stunde haben die Wandervögel allerlings schon manch gutes Volkslied gesungen“. Und weiter unten: „Mit der Wiedererweckung des Volksliedes hatte die deutsche Jugendbewegung ihre erste kulturelle Leistung vollbracht. Die Volksliedpflege in der musischen Erziehung hat hier ihre kräftigste Wurzel.“

24 Zum Problem des Kindlichen vergleiche besonders Theodor Warner, Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin und Darmstadt, 1954, bes. S. 11.

25a Das gilt nicht nur für die Parallelisierung des Fachs mit der Musischen Erziehung, sondern auch für die unstatthafte Gleichsetzung von Kunsterziehungsbewegung und Musischer Erziehung; vgl. dazu Seidenfaden, a. a. O., S. 63: „Kunsterziehung und Musische Erziehung sind nicht identisch; die Kunsterziehungsbewegung kann nicht einfach auch als ‘musische Bewegung’ aufgefaßt werden.“

25 b Felix Messerschmid, *Musische Bildung*, in: Messerschmid, Haag, Bartning, *Musische Bildung – Wesen und Grenzen*. Würzburg 1954.

26 vgl. Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen*, 4. Aufl., Stuttgart 1949; allgemeinpädagogisch und typologisch betrachtet, haben musische Vorstellungen stets eine gewisse Tendenz zu dem, was Litt „negative Pädagogik“ nennt; vgl. bes. S. 11 und 17 f.

27 vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Die Pädagogik der deutschen Romantik*, Stuttgart o. J., bes. S. 48 ff. (Die negative Erziehung).

28 Unterschiedlich motivierte, direkte Bezugnahmen auf die Bildende Kunst finden wir u. a. bei: Reinhard Pfennig, bibliogr. Angaben s. Anm. 29); Hans Friedrich Geist, *Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk*, Leipzig 1934 (mit besonderer Betonung der Nähe zur Volkskunst); Gustav Britsch, *Theorie der Bildenden Kunst*, hrsg. v. E. Kornmann, 3. Aufl., Ratingen 1952, kann nur bedingt unter diesem Gesichtspunkt erfaßt werden, weil sein besonderer Kunstbegriff einer eigenen Analyse bedürfte.

29 vgl. zu Pfennigs didaktischen Vorstellungen seine Veröffentlichungen: *Bildende Kunst Analyse und Methode*, Oldenburg 1959; Über den sicheren, unaufhaltsamen, kühnen Akt der Auflösung (Kunst und Gesellschaft), *Kunst- und Werkerziehung*, 5/1959; Die Bildende Kunst der Gegenwart als Gegenstand der Kunsterziehung in der Volksschule, Pelikan, Heft 61; Die ungegenständliche Kunst als pädagogisches Problem, Vortrag auf dem FEA-Kongreß 1962, in *Kunst- und Werkerziehung* 5/1962. – Zur Diskussion des Pfennigkonzeptes vergleiche: E. Betzler, Reinhard Pfennigs pädagogisches Dogma, *Kunst- und Werkerziehung* 2/1960; H. Meyers, Sinn und Widersinn der Kunsterziehung, ebd.; E. Parnitzke, Zu Reinhard Pfennigs Bildende Kunst und Gegenwart, ebd.; Gunter Otto, Reinhard Pfennig und die Kunsterzieher, *Kunst- und Werkerziehung* 1/1961; ders. Zum gegenwärtigen Stand der kunstpädagogischen Diskussion, *Städler Brief*, im Druck.

30 vgl. Reinhard Pfennig, Kongreßvortrag 1962, a. a. O.

31 vgl. die Unterscheidung, die Karl Heymann in *Kunst und Kind*, Basel 1950, S. 6, trifft: „Kinderzeichnungen sind Ausdrucksformen seelischen Wachstums, während Kunst Ausdruck der schöpferischen Persönlichkeit ist.“

32 vgl. Reinhard Pfennig, *Analyse und Methode* (s. Anm. 29).

33 Pfennig erfaßt die vielfältigen Erscheinungen der Gegenwartskunst mit sechs Kategorien: Durchdringung und Transparenz, Abstraktion und Konkretion, Dynamisches Gleichgewicht, Autonomie der Mittel, Strukturen, Technik des Machens.

34 Pfennigs Terminus „Gestaltungsprinzip“ darf nicht als Hinweis auf eine Gestaltungslehre mißverstanden werden.

35 Dem gestalterischen Aspekt sind u. a. folgende fachdidaktische Arbeiten mehr oder weniger verpflichtet: Kurt Schwerdtfeger, a. a. O., bes. in seinen Darlegungen zum Jugendalter; Alfred Ehrhardt, a. a. O.; Max Burchartz, *Gestaltungslehre*, München 1953; Ernst Röttger, *Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln* (4 Bände), bes.: Band I, *Werkstoff, Papier*

36 Alfred Ehrhardt, a. a. O., S. 31.

37 ebd., S. 113.

38 Max Burchartz, a. a. O., S. 98 f.

39 Kurt Schwerdtfeger, a. a. O., S. 87.

40 Ernst Röttger, a. a. O. (Band I, *Papier*), S. 11.